
メディアリテラシーとコミュニケーション研究

花木 亨

要 旨

本稿では、メディアリテラシーについてコミュニケーション研究の観点から再考する。まず、メディアリテラシーの歴史をたどる。映画、ラジオ、テレビなどのメディアが発展していくにつれて、イギリスやカナダを中心にメディアリテラシーについての議論が活発化し、メディアリテラシー教育が普及していったことを確認する。次に、Douglas Kellner と Jeff Share による論考を手がかりにしながら、クリティカル・メディアリテラシーについて吟味する。クリティカル・メディアリテラシーがメディアリテラシーの批判的かつ創造的な側面に注目した概念であることを明らかにする。続いて、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の親和性について確認する。特にメディアコミュニケーション研究、異文化コミュニケーション研究、政治コミュニケーション研究を事例として取り上げる。最後に、コミュニケーション教育としてのメディアリテラシーの可能性について検討する。コミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシーを教えることには、いくつかの意義と利点があることを確認する。

1. はじめに

私たちはメディアに囲まれながら暮らしている。現代の日本社会において、テレビ、インターネット、新聞などのメディアにまったく触れずに一日を終えることは、ほぼ不可能である。ニュースや天気予報を確認し、家族や友人や同僚と連絡をとり合い、映画やドラマや音楽を楽しむ。これらの日常的な行為は、どれもメディアなしでは成立しない。

総務省情報通信政策研究所（2018）が13歳から69歳までの男女1500人を対象に実施した調査によると、調査対象者は平均して、平日に159.4分、休日に214.0分、テレビを視聴し、平日に100.4分、休日に123.0分、インターネットを利用したという。これらの数字を合わせると、彼らは平日に約4.3時間、休日に5.6時間、テレビとインターネットを利用したことになる。

この調査においては、テレビとインターネットが一番目と二番目に多く利用されているメディアとされたが、これらに加えて、新聞、雑誌、本、ラジオなどのメディアも広く利用されている。映画を観たり、音楽を聴いたりすることも、メディア利用の一種である。そもそも人と人とのメッセージのやりとりを媒介するものがメディアだとすれば、メディアには広告、貼り紙、展示などが含まれるし、さらにはコンビニエンスストアやテーマパークなどの空間をある種のメディアと捉えることも不可能ではない（長谷川、村田、2015）。

このように考えると、一日の中で私たちがメディアに接していない時間を見つけることのほうが難しいように思われる。メディアとともに生きる私たちにとって、メディアとの付き合い方を考えることは必須である。このような問題意識から、本稿ではメディアリテラシーについてコミュニケーション研究の観点から再考する。メディアリテラシーはメディアをとおしたメッセージのやりとりに関わることから、コミュニケーション研究において中心的な概念だと言える。

メディアリテラシーについて、これまでどのような議論がなされてきたのだろうか。メディアリテラシーとコミュニケーション研究はどのような関係にあるのだろうか。コミュニケーション教育にメディアリテラシー教育を取り入れることはどのようにして可能だろうか。本稿では、これらの問いに対する一つの応答を試みる。

リテラシー（literacy）が読み書き能力を意味することを踏まえると、メディアリテラシー（media literacy）はメディアを読み書きする能力を意味すると

言える（長谷川, 村田, 2015）。メディアには、本、新聞、雑誌などの文字と画像を中心としたものに加えて、テレビ、ラジオ、映画などの音声と動画を中心としたものが含まれる。インターネットは、これらのメディアを融合し、デジタル化したものだと考えられる。これらのメディアが発するメッセージをどのように受けとり、これらのメディアを使ってどのようにメッセージを発するかということに関わる理論と実践がメディアリテラシーだと言える。それはある意味において、文学作品などの伝統的な活字メディアについて発展してきた読み書きの技法をテレビ番組や映画などの比較的新しいメディアに応用する試みと捉えられるだろう（Buckingham, 2003; Masterman, 1985; Ontario Ministry of Education, 1989; 菅谷, 2000; 鈴木, 2013; 長谷川, 村田, 2015; 水越, 東京大学情報学環メルプロジェクト, 2009）。

メディアリテラシーという言葉には、コンピューターなどの情報通信機器の正しい使い方といった純粋に技術的な意味合いも含まれるが、本稿が注目するのはメディアリテラシーのより批判的で創造的な側面である。メディアが伝える情報やメディアが描く世界は、断片的で、不完全で、偏っている。それにもかかわらず、私たちはそれらをあたりまえなもの、自然なものとして受け入れている。メディアリテラシーは、このことに気づくきっかけを私たちに与えてくれる。その一方で、メディアリテラシーは私たちに新しい表現を試みる機会を与えてくれる。メディアリテラシー教育によって、主流のメディアの偏りや限界に気づいた人びとは、メディアを使って自ら声を発するように促される。これによって、メディア表現が多様化し、公的な議論に多様な価値観が反映されることが期待される。

本稿は以下のように構成されている。第2節において、メディアリテラシーの歴史をたどる。第3節において、クリティカル・メディアリテラシーについて吟味する。第4節において、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の関わりについて確認する。第5節において、コミュニケーション教育としてのメディアリテラシー教育の可能性を模索する。最後に、本稿におけ

る議論をまとめる。

2. メディアリテラシーの歴史

この節では、メディアリテラシーの歴史を簡単に確認する。メッセージを媒介し、コミュニケーションを成立させる中間物としてのメディアの存在を人びとが強く意識し始めたのは19世紀末から20世紀はじめのことで、メディアリテラシーについての関心もこの頃から高まり始めたと考えられる(土屋, 2015)。19世紀末以降、映画、ラジオ、テレビなどの音声と動画を中心としたメディアが普及していく中で、その影響力の大きさが認識されていった。そして、これらのメディアとの付き合い方を模索するメディア教育やメディアリテラシー教育が実践されていった。

土屋(2015)によれば、1930年代のメディア教育を特徴づけたのは、映画やラジオなどの視覚と聴覚に訴える新興メディアの影響力に対する懸念と、そうしたメディアに容易に操られてしまう受け身な存在としてのオーディエンスの理解だった。一方において、新興メディアによる文化の低俗化を懸念した文化人たちによって、低級文化と高級文化を峻別し、文学や芸術などの高級文化を守るための教育が推進された。他方において、アドルフ・ヒトラーなどによる映画やラジオを用いた大衆向けプロパガンダを目の当たりにした人びとによって、メディアに対して批判的であるよう大衆に促すメディア教育が試みられた。

第二次世界大戦後、テレビが普及し、映画やラジオの代わりを担うようになると、世界各地でメディア教育への機運が高まっていった(土屋, 2015)。1960年代から1980年代にかけては、ユネスコ(国際連合教育科学文化機関)がメディア教育に関する国際集会を開催したり、報告書を刊行したり、宣言を採択したりした。こうした動きの中、メディアリテラシーについての議論と実践を主導していったのは、イギリスとカナダにおける試みだった。

イギリスの Len Masterman は、メディア教育に理論的な枠組みを与えた人物として広く知られる。Masterman が 1985 年に刊行した *Teaching the Media* は、この分野における古典として多くの読者に読み継がれている。1950 年代以降のイギリスにおいては、高級文化と低級文化という二項対立を放棄し、人びとをとり巻く文化全般について批判的に分析するカルチュラル・スタディーズが発展した (Barker & Jane, 2016; Durham & Kellner, 2006; Hall, 1997)。Masterman はカルチュラル・スタディーズの知見を踏まえつつ、メディアの偏りやイデオロギー性について、またメディアが現実を作りだしていく過程について、メディア利用者が批判的に分析する必要性を説いた。それと同時に Masterman は、メディア教育において、教員と学生、学生同士が対話しながら考察を深めていくことの重要性を指摘した。

同じくイギリスの David Buckingham は、*Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* (2003) などの著作をとおして、メディア教育についての議論を牽引した。この著作において、Buckingham は「production」、「language」、「representation」、「audiences」などの鍵概念を提示し、人びとがメディアを批判的に分析するように導いた。また Buckingham は、メディアから絶え間なくメッセージを受けとり、そこから意味を汲みとる存在としての自分自身について振り返るように人びとに呼びかけた。さらに Buckingham は、自らメディアを制作し、メッセージを発信することで、人びとがメディアをとおしたコミュニケーションに主体的に参加するように促した。

Masterman や Buckingham などの働きかけによって、イギリスでは 1988 年、メディア教育が制度化され、英語 (English) などの授業にメディア教育が導入された。現在では、小学校から高校までのすべての課程において、メディア教育が広く実践されている (菅谷, 2000; 土屋, 2015)。

カナダにおいては、オンタリオ州を中心にメディアリテラシー教育の制度化が進んだ。その背景には、大量に流入するアメリカ文化の影響からカナダの文化的アイデンティティーを守りたいという動機があったと指摘されてい

る。また、メディア論の先駆者 Marshall McLuhan がトロントを拠点に活動していたことから、メディア研究に対する人びとの関心が高かったことも、カナダにおいてメディアリテラシーの制度化が進んだ一因とされる（菅谷, 2000; 土屋, 2015）。

1978年には、かつて McLuhan の学生でもあった高校教師 Barry Duncan などによって、教師たちを中心とした草の根的な団体 Association for Media Literacy (AML) が創設された。この AML による働きかけ、さらにはメディアが子どもたちに与える負の影響に懸念を抱く他の人びとや団体による運動などに後押しされ、1987 年、オンタリオ州は英語 (English) のカリキュラムにメディアリテラシーを取り入れた。現在では、カナダの全州において、小学校から高校までのすべての課程でメディア教育が義務づけられている（菅谷, 2000; 土屋, 2015）。

初期のオンタリオ州におけるメディアリテラシー教育の内容は、1989 年にオンタリオ州教育省が教員向けに刊行した *Media Literacy: Resource Guide* をとおして知ることができる (Ontario Ministry of Education, 1989)。このガイドブックでは、まず序章において、メディアを理解する上での基本事項が確認される。それは、たとえば「メディアはすべて構成されたものである」、「メディアは現実を構成する」、「オーディエンスがメディアから意味を読みとる」、「メディアは商業的意味を持つ」、「メディアはものの考え方（イデオロギー）と価値観を伝えている」というような文章によって表現される。その後の各章においては、テレビ、映画、ラジオ、ポップミュージックとビデオクリップ、写真といった特定のメディアが取り上げられ、これらのメディアに対するリテラシーを高めるための議論や授業内活動の材料が提供される。その記述は緻密かつ具体的で、30 年近く前に書かれたとは思えないほど現代的である。このガイドブックからは、カナダにおけるメディアリテラシー教育の質の高さをうかがうことができる。

この節では、メディアリテラシーの歴史をたどった。映画、ラジオ、テレ

ビなどのメディアが発展していくにつれて、イギリスやカナダを中心にメディアリテラシーについての議論が活発化し、メディアリテラシー教育が普及していったことが確認された。次節では、メディアリテラシーの批判的かつ創造的な側面に注目した概念であるクリティカル・メディアリテラシーについて吟味する。

3. クリティカル・メディアリテラシー

この節では、アメリカにおいてメディアとメディアリテラシーについての活発な研究活動を展開する Douglas Kellner と Jeff Share が執筆した論考を手がかりにしつつ、クリティカル・メディアリテラシーについて吟味する。アメリカはコミュニケーション研究が学問分野として広く制度化されている国の一つであり、Kellner の研究はこの分野において影響力を持っている。メディアリテラシーについての Kellner たちの議論を吟味することで、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の接点を探ることができる。

Kellner と Share によれば、情報通信技術が発達した現代社会において、人びとは文字だけでなく、音声、画像、動画などの多様な形で情報を入手するようになった。それにもかかわらず、アメリカにおいては、これらの新しいメディアとの適切な付き合い方を身につけるための教育は制度化されていない。メディアが人間と社会に与える影響の大きさを考えると、メディアを批判的に分析すると同時に、メディアを使って自己表現する力を育てることは急務である。このような理由から、Kellner と Share はクリティカル・メディアリテラシーの重要性を訴える (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。

3-1. メディア教育における四つのアプローチ

Kellner と Share は、まずメディア教育における四つのアプローチについて

確認する。一つ目は、保護主義的なアプローチ（Protectionist Approach）である。このアプローチにおいて、テレビなどの映像メディアは伝統的な活字メディアに劣るとされる一方で、メディアのオーディエンスは受け身の被害者だと想定される。映像メディアの影響力は大きいため、人びとがメディアに依存し、メディアによって操作されるようになることが危惧される。したがって、メディアリテラシー教育には、メディアによる悪影響から人びとを守ることが期待される。この反メディア的な姿勢は、さまざまな政治的立場の人びとに共有され得る。たとえば、保守的な人びとは、10代の妊娠と家族の崩壊を招いているとしてメディアを批判するかもしれない。その一方で、革新的な人びとは商業主義と物質主義を広めているとしてメディアを批判するかもしれない。Kellner と Share は、保護主義的なアプローチの有効性を認めつつ、このアプローチがメディアの生産的な側面に目を向けようとしないことを批判する。適切に用いさえすれば、メディアは個人と社会に活力を与える可能性を秘めていると Kellner と Share は主張する。

Kellner と Share が提示する二つ目のアプローチは、メディア芸術教育（Media Arts Education）である。このアプローチにおいて、学生たちはメディアが持つ芸術性を理解すると同時に、自らメディアを使って表現することを促される。Kellner と Share によれば、このアプローチは教育をより実践的、具体的、かつ楽しいものにする可能性を秘めている。また、このアプローチは、階級、ジェンダー、人種などの点において弱い立場に立たされている人びとに対して、自ら声を発する機会を提供する。このことは、より民主的で公正な社会を実現する上で重要である。その一方で、Kellner と Share はメディア芸術教育が単純な技術の習得にとどまてはいけなと主張する。批判的思考を促すことなく、ただ声を発することのみを奨励すれば、人種差別や性差別などを助長する発言をも容認することになる。このような理由から、Kellner と Share はメディア芸術教育には抑圧的な社会構造に対する気づきを促す教育が伴わなければいけないと訴える。

三つ目のアプローチとして Kellner と Share が挙げるのは、メディアリテラシー運動（Media Literacy Movement）である。アメリカにおいては、メディアリテラシーを主流の教育に取り入れることを目指す社会運動が展開されてきた。その動きを象徴する団体の一つが、2001年に設立された Alliance for a Media Literate America（AMLA）である。AMLAはメディアリテラシーに関する独立した団体を束ねる形で設立され、現在は National Association for Media Literacy Education（NAMLE）へと名称を変えて活動を続けている。メディアリテラシー運動は、活字メディアに対するリテラシー教育の伝統を踏まえつつ、その適用範囲を音楽、映画、動画、インターネットなどの多様なメディアへと拡張しようとする。この運動は、教育者たちのメディアリテラシーに対する関心を高め、学生たちにメディアを分析するための道具を提供する上で重要な役割を果たしてきた。その一方で、Kellner と Share は、メディアリテラシー運動がメディアの表層的な分析を促すことに終始してしまう可能性を懸念する。Kellner と Share によれば、メディアリテラシー運動は、批判的な思考と対話的な教育実践を伴うことによって、抑圧に対抗する力を人びとに与え、社会の民主化を促進することができる。

最後に四つ目のアプローチとして、Kellner と Share はクリティカル・メディアリテラシー（Critical Media Literacy）を提示する。これは Kellner と Share 自身が推奨するアプローチでもある。クリティカル・メディアリテラシーは、上述した三つのアプローチの要素を含みつつ、権力関係やイデオロギーを批判的に捉えるところに特徴がある。そこでは、階級、ジェンダー、人種、セクシャリティーなどをめぐるメディア表象が分析され、新しい視点からのメディア制作が試みられる。また、オーディエンスは受け身の消費者ではなく、メディアから積極的に意味を読みとっていく主体と見なされる（Hall, 1980）。Kellner と Share によれば、メディアを適切に用いることによって、社会の周縁に追いやられた人びとや主流のメディアにおいて歪んだ描かれ方をしている人びとは、自分たちの置かれている状況について問題提起し、自分たちの

物語を語ることができる。その一方で、メディアを批判的に眺めることによって、社会の中心に位置する人びとは、多様な人びとが経験している複雑な現実を知ることができる。メディアには「人びとを解放することも支配することもできるし、操作することも啓蒙することもできる」(Kellner & Share, 2007a, p. 9)。だからこそ、メディアを批判的に分析し、適切に用いることが重要だと Kellner と Share は主張する。

クリティカル・メディアリテラシーの授業においては、メディアテキストを社会的文脈の中に位置づけながら批判的に分析することが期待される。この作業をとおして、学生たちはメディアが作り出す「あたりまえ」や「常識」や「自然」を疑問視する力を身につけることができる。また、メディア制作を行う課題解決型の授業も有効だとされる。自らメディアを制作することで、学生たちは自分たちが置かれた社会状況の中で思考し、発言し、行動する力を自分たちが持っていることを実感することができる。このような授業をとおして、学生たちはメディアリテラシーが社会的な過程であること、またメディアリテラシーには教育と社会を変革する力が秘められていることを理解すると Kellner と Share は述べる (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。

3-2. カルチュラル・スタディーズとメディアリテラシー

メディアリテラシーにカルチュラル・スタディーズの知見が反映されていることは、先に述べた (Buckingham, 2003; Masterman, 1985)。Kellner と Share は、クリティカル・メディアリテラシーについて論じるにあたって、そのカルチュラル・スタディーズとのつながりを強調する。

Kellner と Share は、1930 年代以降、フランクフルトの社会研究所 (Institute for Social Research) を中心に、メディアが内包するイデオロギー性についての批判的な分析が展開されたことを確認する。また、1960 年代以降、イギリスの University of Birmingham に設立された Centre for Contemporary Cultural Studies を中心に、メディアについての批判的研究が活発化したことについて

も確認する。カルチュラル・スタディーズと総括されるこれらの一連の研究においては、批判理論、意味論、フェミニズム、多文化主義、ポストモダニズムなどの多様な知的潮流が混ざり合い、メディアをめぐる革新的な議論が生み出された（Barker & Jane, 2016; Durham & Kellner, 2006; Hall, 1997）。

Kellner と Share によれば、カルチュラル・スタディーズの特徴の一つは、メディアテキストから意味を読みとる際にオーディエンスが果たす積極的な役割を強調することである。このことは、Stuart Hall が提示した encoding と decoding についての理論によって例示される（Hall, 1980）。Hall によれば、メディアを生産する過程である encoding とメディアを消費する過程である decoding を区別することが重要である。特定の文脈と権力関係の中でメディアテキストが社会的に生成されるのと同様に、オーディエンスも特定の文脈と権力関係の中でメディアテキストをある程度まで自律的に読み解く。オーディエンスは支配的な言説の影響を受けてメディアテキストを主流の仕方で解釈するように促される一方で、支配的な言説に対抗してメディアテキストを新しく独創的な仕方でも解釈することもできる。こうしてカルチュラル・スタディーズは、メディアテキストの意味をめぐる交渉の可能性を示唆する。

Kellner と Share は、メディアリテラシー教育を構想するにあたって、カルチュラル・スタディーズから主に二つのことを学んだと言えるだろう。一つはメディアのイデオロギー性について批判的に分析すること、もう一つはオーディエンスがメディアを消費する際に発揮する創造的な読みとり能力の可能性を信じることである。メディアリテラシー教育をとおして、人びとは既存のメディアの問題点を指摘することと同時に、自分たちのメディアとの付き合い方について内省することを促される。その作業は、既存のメディアに変革を迫ると同時に、代替的なメディア表現の模索へと人びとを導いていくと考えられる。

3-3. クリティカル・ペダゴジーとメディアリテラシー

カルチュラル・スタディーズに加えて、Kellner と Share はクリティカル・ペダゴジーとメディアリテラシーとの親和性を強調する。Kellner と Share によれば、伝統的な詰め込み型教育を乗り越えようとするクリティカル・ペダゴジー（critical pedagogy）は、民主主義と多文化主義を促進する可能性を秘めている。ここで Kellner と Share が特に注目するのは、John Dewey と Paulo Freire の教育哲学である。

アメリカの進歩的教育者 John Dewey は、民主化を促進するための教育と教育の民主化を推進したことで広く知られる。Dewey の教育哲学においては、学生たちによる主体的な学びが重視される。学生たちは実験的な体験学習をとおして、自ら問題に取り組み、その解決方法を模索するように促される。失敗と成功の経験を積み重ね、その経験について振り返ることで、学生たちは学びを深めていく。このように、理論と実践、行動と省察の連環を重視した Dewey の教育哲学は、アメリカ流プラグマティズムの精神を体現していると考えられる。そこでは、学生たちが経験しながら学び、学びながら経験することが期待される。そして、そのような実践的な教育をとおして、民主主義を支える思考力と行動力を備えた市民が育っていくと想定される（Dewey, 1916）。

ブラジルの教育者 Paulo Freire は、対話的な教育をとおして、文字が読めない農夫など、社会の中で弱い立場に置かれている人びとに力を与えたとして評価されている。Freire は教員が学生に対して一方的に知識を授ける伝統的な教育を「預金型（banking）」教育として批判した（Freire, 1970）。学生が問いかけ、教員がそれに答える従来の教育手法に対して Freire が提示したのは、教員が問いかけ、学生が答える新しい教育手法である。この手法によって、学生たちは自分たちが置かれている社会状況を認識すると同時に、自分たちが組み込まれている抑圧的な権力関係に立ち向かうように導かれていく。Freire の対話的教育において、教員と学生はともに教え合い、学び合う

関係に置かれる。そして、このような教育によって力を与えられた人びとが社会を変革へと導いていくと期待される (Freire, 1970)。

Kellner と Share によれば、Dewey や Freire が提示した民主的で対話的な教育をメディアリテラシー教育において実践することで、多文化主義を促進することができる。異なる文化的背景を持つ教員と学生たちが、自分たちの経験と知識を共有し合い、学び合うということは、異文化について学び合うということである。そこでは、社会の周縁に置かれた人びとが自分たちの経験について自分たちの言葉で語る機会を得る一方で、社会の中心に位置する人びとはそうでない人びとが生きる現実の一端を知る機会を得ることができる。このような教育をとおして、より文化的に多様で民主的な社会の実現に向けての機運を高めていくことができると Kellner と Share は主張する (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。

3-4. 民主主義とメディアリテラシー

Kellner と Share によれば、メディアリテラシーは教育と社会の民主化を促進する。メディアリテラシーの授業において、教員と学生たちは互いに教え合い、学び合う。その意味において、メディアリテラシーは教育を民主化する。その一方で、メディアリテラシーは、社会の民主化を促す。メディアリテラシーは、主流のメディアが伝えない体験や意見をメディアをとおして伝える方法を人びとに教える。これによって、社会の周縁に置かれた人びとが自ら声を発する機会を得ると同時に、公的な議論により多様な価値観が反映されるようになる。メディアには政治を見世物にすることで人びとの政治への参加を妨げる働きがあると指摘されるが、Kellner と Share はそれに加えて、メディアには民主的な議論を活性化させ、人びとの政治への参加を促す力があると主張する。

Kellner と Share によれば、メディアリテラシー教育は、参加型、協働型の試みであるべきである。教員と学生たちが一緒にテレビ番組や映画を観て、

それについて議論する過程で、メディアテキストの多様な解釈が共有される。学生たちは多くの場合、教員よりもメディアに詳しい。彼らはメディアに囲まれて生きており、メディアについての知識も豊富である。彼らは自分たちのメディア体験やメディアについての知識を披露することで、メディアリテラシー教育に貢献することができる。このような教育をとおして、学生たちは自分たちがメディアリテラシー教育の主体であること、また自分たちにはメディアを使って公的な議論に参加する力があることを認識するようになると Kellner と Share は示唆する (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。

3-5. クリティカル・メディアリテラシーとメディアリテラシー

この節では、Douglas Kellner と Jeff Share による論考を手がかりにして、クリティカル・メディアリテラシーについて吟味してきた。Kellner と Share が提示する議論は比較的ラディカルなものだと言えるだろう。彼らは既存のメディアリテラシー教育の非政治性に物足りなさを感じ、クリティカル・メディアリテラシー教育にある種の革新的な批判性を持たせようとしているように見える。それは、たとえば、主流メディアの保守性を浮き彫りにし、代替的なメディア表現を模索することを意味するかもしれない。あるいは、社会の中心に位置する人びとよりも社会の周縁に位置する人びとの声に寄り添い、彼らが経験している社会的抑圧に対抗することを意味するかもしれない。

その一方で、Kellner と Share の議論は、その政治性に限定されない広がりを持っている。それは、たとえば以下のようなことを私たちに示唆している。——メディアリテラシー教育には、保護主義的アプローチ、メディア芸術教育、メディアリテラシー運動、クリティカル・メディアリテラシーなどの複数のアプローチがあり、そのどれもが有効である。メディアテキストを社会的文脈の中に位置づけ、多角的かつ重層的に分析することが重要である。オーディエンスはメディアテキストを一定の仕方を読みとるように促されるが、彼らはそれを別の仕方でも読むこともできる。私たちにはメディアを受容

するだけでなく、自らメディアをとおして発信することもできる。より多くの人びとがメディアをとおして自分たちの経験や意見を発信することによって、多様な価値観が共有されるようになる。メディアリテラシー教育において、教員と学生たちは互いに教え合い、学び合う。そのような対話的教育は、学生たちを主体とした新しい学びの可能性を切り拓く。メディアリテラシーは、民主主義社会に生きる市民にとって不可欠の能力である。メディアリテラシー教育を受けた人びとは、考える市民として政治に参加し、民主主義を支える。

上で述べたことは、メディアリテラシーについての議論の中で多くの人びとによって繰り返し言及されてきた (Buckingham, 2003; Masterman, 1985; Ontario Ministry of Education, 1989; 菅谷, 2000; 鈴木, 2013; 長谷川, 村田, 2015; 水越, 東京大学情報学環メルプロジェクト, 2009)。その意味において、Kellner と Share の議論は、メディアリテラシーをめぐる既存の議論を根底から覆すものではなく、それを批判という論点を軸に再構成したものだと思えらるだろう。本稿においては、メディアリテラシーの技術的な側面ではなく、批判的かつ創造的な側面に注目している。このことを踏まえるならば、クリティカル・メディアリテラシーとメディアリテラシーは、本稿において、ほぼ同じことを意味していると考えることができるだろう。

4. メディアリテラシーとコミュニケーション研究の関わり

この節では、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の関わりについて確認する。これまでの議論をとおして、メディアリテラシーとコミュニケーション研究にはいくつかの共通点があることが示唆された。以下ではコミュニケーション研究の下位領域の中から、特にメディアコミュニケーション研究、異文化コミュニケーション研究、政治コミュニケーション研究を取り上げ、そのメディアリテラシーとの親和性を確認する。

第一に、メディアコミュニケーション研究とメディアリテラシーの共通点は明らかだろう。メディアコミュニケーション研究は、文字どおりメディアについての研究であり、そこには多様なメディアについて知ること、メディアテキストを批判的に分析すること、またメディアとの適切な付き合い方を模索することが含まれる。これらはメディアリテラシーについての研究と教育が目指していることと重なり合う。

メディアコミュニケーション研究とメディアリテラシーの関わりのは深さは、メディアコミュニケーションの授業で使われるテキストにも反映されている。たとえば、*Media & Culture: Mass Communication in a Digital Age* (12th edition, Richard Campbell, Christopher R. Martin, & Bettina Fabos 著, 2019 年) は、インターネット、ゲーム、ポピュラーミュージック、ラジオ、テレビ、映画、新聞、雑誌、本、広告、広報などのメディアについて多角的に紹介すると同時に、メディアと経済、ジャーナリズムと民主主義、表現の自由などの重要な論点について検討している。また、このテキストは全体としてメディアを批判的に捉えることを推奨しており、各章にはメディアリテラシーを高めることに焦点を絞ったセクションも含まれている。これらの事実から、メディアリテラシーがメディアコミュニケーション研究の一部を成していることがわかる。

第二に、メディアリテラシーは異文化コミュニケーション研究とも深い関わりがある。その背景には、異なる文化的背景を持つ者同士がインターネットなどのメディアを使ってコミュニケーションを行う機会が増えてきたという事情がある。これに伴い、対人コミュニケーション研究においてと同じように、異文化コミュニケーション研究においても、メディアを介した人と人との関わりについて研究する必要性が生じてきた。そのような研究に対して、メディアリテラシーは有効な視点を提供する。

また、異文化コミュニケーション研究がメディア研究に接近してきたという事実も、メディアリテラシーと異文化コミュニケーション研究の結びつき

を強めている。メディアには、階級、ジェンダー、人種、セクシャリティーなどにおいて異質な人びとが描かれている。このような人びとの描写について批判的に分析することは、異文化コミュニケーション研究において重要である。カルチュラル・スタディーズなどの影響もあり、このことが広く認識されるようになった結果、異文化にまつわるメディア表象を分析することが異文化コミュニケーション研究の射程に入るようになった (Martin & Nakayama, 2018)。

さらに、メディアリテラシーについての教育実践が異文化コミュニケーションを促進するという側面もある (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。メディアリテラシーの授業においては、教員と学生たちが対話しながら、お互いの経験と知識を共有し合い、学び合うことが推奨される。これらの教員と学生たちは、それぞれに異なる文化的背景を持っている。彼らは裕福かもしれないし、貧しいかもしれない。異性愛者かもしれないし、同性愛者かもしれないし、それ以外かもしれない。多様な文化的背景を持つ教員と学生たちは、メディアリテラシーの授業において、それまで触れたことのない価値観に触れ、自分たちが持っていた価値観について振り返る。つまり、メディアリテラシーについての教育自体がある種の異文化コミュニケーションを体現している。

最後に、メディアリテラシーと政治コミュニケーション研究の関わりについて確認する。メディアリテラシーが政治コミュニケーション研究にとって重要なのは、メディアが政治にとって重要だからである。政治家や官僚など一部の人たちを除いて、私たちのほとんどはメディアをとおして政治の動きを知る。首相や大統領、議員、裁判官などと直接会って話をする機会を持つ人は少ない。それでも私たちは彼らは何を議論し、その議論が私たちの生活にどのような影響を与えるのかについて、程度の差はあれ、何かを知っている。メディアが政治の動きを伝えてくれているからである。このようにメディアと政治は切っても切れない関係にある。

その一方で、メディアには限界があるというのも事実である。メディアは現実の一部を特定の角度から切り取り、編集して伝える。ジャーナリストたちがどれだけ客観的で中立的な報道に徹したとしても、彼らが作り出すメディアには現実をありのままに伝えることはできない。これは政治報道についてもあてはまる。メディアが描き出す政治的現実には、不完全で偏っている。しかし、私たちの多くはそのメディアをとおしてしか政治を知ることができない。このような状況において、メディアの限界を知りつつ、メディアから必要な情報を取り出す技法としてのメディアリテラシーが必要になる。

メディアリテラシーは、民主主義社会に不可欠である (Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b)。メディアリテラシーは、世の中に主流のメディアが伝えない体験や意見があることを人びとに教える。そして、そのような体験や意見に耳を傾けること、あるいはそれらの体験や意見を自ら発信することを人びとに促す。これによって、公的な議論に多様な価値観が反映されるようになり、民主化が促進される。メディアリテラシーを身につけた人びとは、有権者として、市民として、主体的に政治に参加し、民主主義社会を支えていくと期待される。

5. コミュニケーション教育としてのメディアリテラシー教育

前節では、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の関わりについて確認した。この節では、コミュニケーション教育にメディアリテラシー教育を取り入れる可能性について検討する。特に日本の大学におけるコミュニケーション教育に焦点を絞って考える。日本の大学においてコミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシーを教えることには、いくつかの意義と利点があると考えられる。以下では、これらについて確認する。

第一に、高等教育機関である大学においてメディアリテラシーを教えることに意義がある。多くの学生たちにとって、大学は長期にわたる学校教育を

締めくくる教育機関である。大学卒業後、彼らはそれぞれの職場や家庭や地域社会で生きていく。大学在学中にメディアとの適切な付き合い方を身につけておくことは、その後の彼らの人生にとって有益である。また、大学におけるメディアリテラシー教育は、民主主義を支えるという意味においても重要である。大学教育をとおしてメディアリテラシーを身につけた学生たちは、自ら情報を集め、それをもとに考え、自分の意見を発信する市民へと育っていく。このような市民が増えることは、民主主義を適切に機能させる上で望ましい。大学教育をとおしてメディアリテラシーを身につけた人たちが、大学教育を受ける機会に恵まれなかった人たちに影響を与え、彼らのメディアリテラシーの向上を促す可能性もある。

第二に、大学においてメディアリテラシー教育を導入することは、小学校、中学校、高校においてそうすることに比べて、実現可能性が高い。初等教育と中等教育にメディアリテラシーという新しい学習領域を導入するためには、教育制度の大きな変更が必要であり、これを実現するのは容易ではない。日本の初等教育と中等教育においては、学習指導要領や大学受験を視野に入れた教育が期待されていることから、メディアリテラシー教育に必要な主体的で対話的な学びを実現することが難しい場合がある。これに比べて、大学教育においては各教員に与えられている裁量が大きいため、彼らがそれぞれの担当科目においてメディアリテラシー教育を実践することは比較的容易だと言える。

第三に、メディアリテラシー教育は、大学などにおいて導入が期待されているアクティヴ・ラーニングとの親和性が高い。教員が一方的に知識を授ける講義形式の教育に対して、アクティヴ・ラーニングにおいては、学生たちの能動的な学びが重視される。そこでは、学生たちが自ら課題を発見し、情報を集め、試行錯誤し、課題を解決することが期待される。教員と学生たちは、互いの経験や価値観を持ち寄り、それらを共有することで学びを深めていく。授業においては、議論、討論、発表、グループワークが多用され、他

者と協働する力の育成が目指される。また、知識を身につけるだけでなく、それらを実際に活用し、体験をとおして学ぶことが重視される（中央教育審議会, 2012）。これらはメディアリテラシー教育が目指していることと重なり合う（Buckingham, 2003; Kellner & Share, 2005, 2007a, 2007b; Masterman, 1985; Ontario Ministry of Education, 1989; 菅谷, 2000; 鈴木, 2013; 長谷川, 村田, 2015; 水越, 東京大学情報学環メルプロジェクト, 2009）。つまり、メディアリテラシー教育を導入することがアクティヴ・ラーニングを導入することにつながるという側面がある。

第四に、コミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシー教育を実践することは、両者にとって望ましい結果をもたらすと考えられる。前節で確認したとおり、メディアリテラシーとコミュニケーション研究には共通点がある。メディアとの適切な付き合い方について考えること、多様な価値観を尊重すること、対話をとおして互いに学び合うこと、メッセージを受けとる力と同時にメッセージを発信する力を養うこと——これらはメディアリテラシー教育とコミュニケーション教育に共通する目標である。したがって、メディアコミュニケーション、異文化コミュニケーション、政治コミュニケーションをはじめとするコミュニケーション研究科目にメディアリテラシーの要素を取り込むことは理に適っている。社会的要請が強いメディアリテラシー教育の一端を担うことになれば、コミュニケーション教育の社会的価値は高まるだろう。その一方で、コミュニケーション教育にメディアリテラシーの要素を取り入れれば、メディアリテラシー教育は普及するだろう。つまり、コミュニケーション教育とメディアリテラシー教育を組み合わせることによって、相乗効果が期待される。

以上で確認したように、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の親和性は高く、日本の大学においてコミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシーを教えることには、いくつかの意義と利点がある。個別のコミュニケーション研究科目において具体的にどのような教育を行っていく

かを検討することは本稿の射程に入っていないが、いくつかの可能性をここで指摘することはできる。たとえば、テレビ、新聞、インターネットなどによって毎日伝えられるニュースがどのような社会的現実を作りだしているかを検討することができるかもしれない。また、インターネットの時代における表現の自由とその限界について考えることができるかもしれない。あるいは、映画、ドラマ、広告、音楽などのメディアが人種やジェンダーにまつわるステレオタイプをどのように作りだし、どのように壊しているのかを吟味することができるかもしれない（Ontario Ministry of Education, 1989; 鈴木, 2013; 長谷川, 村田, 2015）。こうした活動は、すでにコミュニケーション教育の一部となっているが、これらをメディアリテラシーの理論と実践に意識的に結びつけることで、学生たちの学びを深めることができると思われる。

6. おわりに

本稿では、メディアリテラシーについてコミュニケーション研究の観点から再考した。まず、メディアリテラシーの歴史をたどった。映画、ラジオ、テレビなどのメディアが発展していくにつれて、イギリスやカナダを中心にメディアリテラシーについての議論が活発化し、メディアリテラシー教育が普及していったことが確認された。次に、Douglas Kellner と Jeff Share による論考を手がかりにしながら、クリティカル・メディアリテラシーについて吟味した。クリティカル・メディアリテラシーは、メディアリテラシーの批判的かつ創造的な側面に注目した概念であることが明らかになった。続いて、メディアリテラシーとコミュニケーション研究の親和性について確認した。特にメディアコミュニケーション研究、異文化コミュニケーション研究、政治コミュニケーション研究を事例として取り上げた。最後に、コミュニケーション教育としてのメディアリテラシーの可能性について検討した。コミュニケーション教育の一環としてメディアリテラシーを教えることには、いく

つかの意義と利点があることが確認された。

19世紀末以降、映画、ラジオ、テレビなどの音声と動画を中心としたメディアは目覚ましい発展を遂げ、私たちの生活の一部となった。その一方で、本、雑誌、新聞などの文字と画像を中心としたメディアもその存在意義を失わなかった。そして、新しいメディアであるインターネットは、先行するすべてのメディアを統合しつつ、さらなる進化を続けている。こうした状況の中、メディアとの適切な付き合い方を考えること、またそれらについて学ぶことが、現代人にとって必須となっている。

メディアには情報があふれている。その中には受け手にとって有益なものもあれば、無益なものもある。良質なものもあれば、悪質なものもある。メディアを制作する者たちには、できるだけ有益で良質な情報をオーディエンスに提供することが期待されている。その一方で、メディアが有益で良質な情報のみで満たされることはおそくないだろう。すべてのメディア制作者たちが常にそのような表現を志向することは考えられないし、そもそも多様なオーディエンスにとって「有益なもの」や「良質なもの」を一義的に決めること自体が難しい。

このような状況において、私たち一人一人がメディアリテラシーを身につけることに意味がある。私たちには、身の回りにあふれる情報について吟味し、その価値を見定め、適切に解釈したり批判したりすることが期待されている。また、メディアにおいて「有益なもの」や「良質なもの」とは何かをめぐる議論に加わることが期待されている。そして、自分たちが求めるメディアを自分たちの手で生み出していくことが期待されている。

メディアリテラシーは、情報社会に生きる私たちにとって必須の能力だと言えるだろう。そして、コミュニケーションをめぐる研究と教育は、この能力を身につける機会を私たちに提供することができるだろう。

引用文献

- Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural studies: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Campbell, R., Martin, C. R., & Fabos, B. (2019). *Media & culture: Mass communication in a digital age* (12th ed.). Boston, MA: Bedford/St. Martin's.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2006). *Media and cultural studies: Keywords*. Malden, MA: Blackwell.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Love, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 128–138). London, UK: Hutchinson.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26, 369–386.
- Kellner, D., & Share, J. (2007a). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3–23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kellner, D., & Share, J. (2007b). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1, 59–69.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2018). *Intercultural communication in contexts* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Ontario Ministry of Education. (1989). *Media literacy: Resource guide*. (カナダ・オンタリオ州教育省 (編) (1992) 『メディア・リテラシー——マスメディアを読み解く』 東京：リベルタ出版)
- 菅谷明子 (2000) 『メディア・リテラシー——世界の現場から』 東京：岩波書店
- 鈴木みどり (編) (2013) 『最新 Study Guide メディア・リテラシー (入門編)』 東京：リベルタ出版

総務省情報通信政策研究所（2018）「平成 29 年情報通信メディアの利用時間と情報行動に関する調査報告書」総務省

中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」

土屋祐子（2015）「メディアリテラシーの系譜——3つの学びのモデル」（長谷川一, 村田麻里子（編著）（2015）『大学生のためのメディアリテラシー・トレーニング』東京：三省堂, pp. 75-81）

長谷川一, 村田麻里子（編著）（2015）『大学生のためのメディアリテラシー・トレーニング』東京：三省堂

水越伸, 東京大学情報学環メルプロジェクト（編）（2009）『メディアリテラシー・ワークショップ——情報社会を学ぶ・遊ぶ・表現する』東京：東京大学出版会